

University of Groningen

Becoming a (Better) Language Teacher

de Vries, Siebrichje

Published in:
Levende Talen Tijdschrift

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2016

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

de Vries, S. (2016). Becoming a (Better) Language Teacher. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 46-49.
<http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1627>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

GESIGNALEERD

Benitt, Nora (2015). *Becoming a (Better) Language Teacher; Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr Verlag. Isbn 978 38 233 6961 5, 264 blz.

In de serie 'Giessener Beiträge zur Fremdsprachen-didaktik' verscheen vorig jaar *Becoming a (Better) Language Teacher* van Nora Benitt. Dit proefschrift beschrijft een studie op het gebied van het leren van docenten Engels in het kader van een lerarenopleiding-mvt in Duitsland. Het betreft het masterprogramma E-LINGO: Teaching English to Young Learners, in 2002 gestart vanwege de stijgende vraag in Europa naar getrainde docenten Engels en Frans op het niveau van voorschoolse educatie en primair onderwijs.¹ Het programma voor zowel beginnende als ervaren docenten is in Duitsland uniek qua inhoud en structuur. Het tweejarige programma bestaat uit negen modules die de belangrijkste *state of the art*-teksten en lesmateriaal bevatten op het gebied van taalonderwijs aan jonge kinderen. Het is *blended* opgezet, wat wil zeggen dat onlinestudie wordt gecombineerd met contactonderwijs. De vier leidende principes zijn dat (aanstaande) docenten

- zich op basis van hun taalleerbiografieën bewust worden van de ervaringskennis die ze via jarenlange *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975) hebben opgedaan;
- kritisch op deze ervaringskennis reflecteren, deze uitbreiden c.q. aanpassen via relevante onderzoeksresultaten op het gebied van het leren van mvt;
- een theoriegestuurde houding ontwikkelen ten opzichte van de onderwijspraktijk via het analyseren van video's van *good practices* en het beoordelen van lesmateriaal;

- een competentie ontwikkelen om theorie aan praktijk te verbinden via het uitvoeren van actie-onderzoek in de eigen onderwijscontext.

Het doel van de studie is om na te gaan of, hoe en onder welke condities actie-onderzoek het leren van mvt-docenten kan stimuleren. Het onderzoek is uitgevoerd bij een cohort van twaalf docenten Engels die Benitt gedurende twee jaar heeft gevolgd. Het is een heterogene groep docenten, zowel qua culturele achtergrond (geboren in zes verschillende landen, en met vier verschillende moedertalen), als qua leeftijd en onderwijservaring (van geen onderwijservaring- voor vijf deelnemers is de opleiding initieel- tot meer dan 20 jaar ervaring). Tijdens de periode van dataverzameling woonden en werkten de deelnemers in zeven verschillende landen. Het type onderzoek is kwalitatief-interpretatief van aard, waarbij data uit verschillende bronnen werden geïnterpreteerd om zogenaamde kritische leerincidenten te identificeren als indicatoren voor leren en ontwikkeling.

Het proefschrift bestaat uit acht hoofdstukken. Vanwege de aard van kwalitatief onderzoek en tevens om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen verantwoordt Benitt in hoofdstuk 1 haar keuze voor een holistische benadering voor de presentatie van haar studie. Zo is er geen apart hoofdstuk met het theoretisch kader, maar heeft ze literatuuronderzoek geïntegreerd in de verschillende hoofdstukken.

In hoofdstuk 2 geeft ze een uitgebreid kader voor haar onderzoek. Aan de hand van Engels- en Duitstalige literatuur schetst ze de ontwikkelingen en paradigmaveranderingen op het gebied van de lerarenopleiding-mvt over de afgelopen tientallen jaren: van line-

air naar cyclisch, van onderscheid tussen theoretisch-praktisch naar een meer holistische aanpak, naar expliciete aandacht voor het leren en zich ontwikkelen van de docent, en van traditionele collegevormen naar meer interactieve, waarbij leren plaats vindt door gezamenlijke kennisconstructie, steeds vaker in *blended* en *online* vormen. Vervolgens zoomt ze in op de ontwikkeling in het denken over het leren van docenten. Ze bespreekt verschillende definities en termen, en kiest uiteindelijk voor de term *teacher learning* die ze van toepassing acht op docenten van verschillende niveaus en in verschillende stadia van ontwikkeling. Centraal bij *teacher learning* staan de individuele cognitie en de identiteit. Docentcognitie beschrijft wat docenten weten over lesgeven en hoe deze kennis hun onderwijspraktijk beïnvloedt (Borg, 2003). De professionele identiteit van de talendocent wordt voor een belangrijk deel gevormd door de verwerving van verschillende talen, via studie, uitwisseling, immigratie of familieachtergrond (Harbon, 2014). Van belang hierbij is of de talendocent de eigen moedertaal geeft of niet. Het niet *native speaker* zijn beïnvloedt namelijk de *professional confidence*, het vertrouwen dat men heeft in zowel de eigen taalvaardigheid als de eigen onderwijsvaardigheden, een concept dat volgens Benitt te weinig aandacht krijgt in het huidige onderzoek op het gebied van de mvt-lerarenopleiding. Om het leren van docenten, en daarmee ook hun *professional confidence*, te stimuleren bespreekt ze vervolgens de notie van *reflective practice* die tegenwoordig centraal staat in elk model lerarenopleiding, en tevens de kern is van actie-onderzoek. Volgens Benitt is het 'a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciation' (Boud, Keogh & Walker, 1985, geciteerd in Mezirow, 1990). Omdat leren en identiteitsvorming gebeuren via *situated practice* (Lave &

Wenger, 1991), in een betekenisvolle context en in relatie tot anderen, gaat ze vervolgens in op het belang van samenwerkend leren door docenten. Ze sluit het hoofdstuk af met een uitgebreid literatuuroverzicht over actie-onderzoek inclusief definities, modellen en procedures. Voor haar is actie-onderzoek een vorm van praktijkonderzoek, veelal kwalitatief van aard, met als doel om een bepaalde onderwijssituatie te verbeteren (Burns, 2010). Als belangrijke voorwaarden noemt ze *commitment* en *eigenaarschap* van de docent.

In hoofdstuk 3 beschrijft ze gedetailleerd het masterprogramma E-LINGO als context van haar onderzoek, inclusief de inhoud van de verschillende modules en de kernelementen van de actie-onderzoekprojecten. Studenten werken gedurende twee jaar samen in vaste duo's of trio's die zo heterogeen mogelijk worden samengesteld om het leren van elkaar te bevorderen. Samenwerken gebeurt met name online in een zeer compleet ingerichte elektronische leeromgeving met onder andere taken, teksten, lesmateriaal en een grote database aan praktijkvideo's. De teams voeren drie actie-onderzoekprojecten uit op het gebied van *storytelling*, *task-based language teaching* en *short literary texts*. De studenten doorlopen daarbij steeds de volgende stappen (Schocker-von Dittfurth, 2008):

1. Onderzoeksvraag opstellen
2. Op basis van literatuuronderzoek hypothesen opstellen
3. Omgaan met de leer- en onderwijscontext
4. Les(sen) ontwikkelen en indicatoren voor succesvol leergedrag ontwikkelen
5. Les(sen) geven, systematisch observeren en data verzamelen
6. Data analyseren en interpreteren
7. Presentatie van resultaten gezamenlijk voorbereiden.

De teams doorlopen het proces gezamenlijk, behalve onderdeel 5. Studenten met een baan voeren de projecten uit in de eigen klas, andere studenten zoeken een klas om de projecten

in uit te voeren. Bij de uitvoering van de lessen speelt de student twee rollen: die van docent en onderzoeker. Omdat dit zeer gecompliceerd is, worden de lessen op video opgenomen. Tijdens een *on-campus* moment in Duitsland (in totaal vijf keer gedurende die twee jaar) presenteren de teams hun resultaten aan de rest van de groep en de begeleiders.

In hoofdstuk 4 beschrijft Benitt het methodologische kader van de studie. Ze kiest de *Documentary Method* (Bohnsack, 1989) om de praktijkkennis van de (aanstaande) docenten mee te construeren. In deze benadering worden in drie hoofdstappen interpretatieve beschrijvingen gemaakt van de originele data: 1. *formulating interpretation* (wat is er gezegd?), 2. *reflecting interpretation* (hoe is het gezegd?), en 3. *type formation*. Gedurende alle stappen worden de uitingen van de respondenten steeds vergelijkenderwijs geanalyseerd wat uiteindelijk leidt tot verschillende typen.

In hoofdstuk 5 verbindt ze de theoretische en methodologische beschouwingen uit hoofdstuk 4 aan haar eigen studie, licht ze haar eigen rol als onderzoeker toe (ze had geen begeleidende of beoordelende rol), presenteert ze de deelnemers aan de studie, en bespreekt ze de wijze waarop ze datatranscriptatie heeft toegepast. Haar belangrijkste databron waren semi-gestructureerde groepsinterviews die ze afnam tijdens *on-campus* momenten in Duitsland, aangevuld met leerlogboeken, portfolio's en eigen observatie-aantekeningen.

In hoofdstuk 6 geeft ze een gedetailleerd inzicht in het data-analyseproces om kritische leerincidenten te identificeren. Onder een kritisch leerincident verstaat ze 'mostly straightforward accounts of very commonplace events that occur in routine professional practice which are critical in the rather different sense that they are indicative of underlying trends, motives and structures. These incidents appear to be 'typical' rather than 'critical' at first sight, but are rendered 'crit-

ical' through analysis' (Tripp, 2011). Ze identificeert acht groepen kritische leerincidenten. De eerste twee hebben betrekking op aspecten van samenwerkend leren van docenten, de derde op het begrip van theoretische concepten op het gebied van *storytelling*, *task-based language teaching* en *short literary texts*, de vierde op een veranderde houding ten opzichte van actie-onderzoek. De vijfde, zesde en zevende hebben betrekking op zelfperceptie en *professional confidence*. Onzekerheid over de eigen taalvaardigheid blijkt een belangrijk onderwerp dat de eigen taal- en onderwijscompetentie negatief beïnvloedt. De laatste groep kritische leerincidenten betreft de motivatie voor het beroep van docent Engels aan jonge leerlingen.

In hoofdstuk 7 vat Benitt de kritische leerincidenten als indicatoren voor het leren van docenten samen, en bekijkt ze hoe ze met elkaar verbonden zijn. Ze komt uiteindelijk tot drie verschillende dimensies van docentontwikkeling: interpersoonlijk (1 en 2), cognitief (3, 4 en 6) en affectief/persoonlijk (5, 6, 7 en 8).

In hoofdstuk 8 vat ze de resultaten samen, bespreekt ze de relevantie van de studie, en doet ze suggesties voor vervolgonderzoek. Benitt concludeert dat actie-onderzoek een waardevol instrument kan zijn voor het leren van zowel ervaren als onervaren docenten. Onafhankelijk van onderwijservaring lokt het uitvoeren van actie-onderzoek verschillende kritische leerincidenten uit, en leidt het tot leerprocessen op verschillende niveaus: zowel op cognitief als op interpersoonlijk en affectief/persoonlijk niveau. Daarvoor dienen wel de condities in orde te zijn, zoals de organisatie van het programma van de lerarenopleiding, en de ondersteuning bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een actie-onderzoeksproject op de school (toestemming van de directeur, van de eigen docent, en van de ouders). Maar de beslissende factor blijkt de individuele docent. Met

name zijn/haar motivatie en betrokkenheid bij het onderwijs en vermogen om op de eigen praktijk te reflecteren speelt een cruciale rol in het leerproces. Daarbij blijkt ook de *professional confidence* een belangrijke rol te spelen.

Dit proefschrift geeft een interessante inkijk in het complexe proces van het leren van mvt-docenten dat Benitt nauwgezet en zo transparant mogelijk heeft beschreven. De focus daarbij ligt op de mogelijke bijdrage van actie-onderzoek bij het leren en zich (verder) ontwikkelen als mvt-docent. Dit instrument om systematisch de eigen praktijk te onderzoeken kan leiden tot vergrote (vak) didactische kennis, en kan kritische reflectie en attitudeverandering stimuleren. In de Nederlandse context is momenteel een professionaliseringsbenadering in opkomst die aansluit bij dezelfde vier leidende principes als hierboven besproken, en die veel gelijkenis vertoont met de beschreven vorm van actie-onderzoek, namelijk *Lesson Study*. Ook in *Lesson Study* wordt aan de hand van een onderzoeksvraag samen een les ontwikkeld. Een verschil is dat de les ook samen wordt uitgevoerd waarbij één teamlid de les uitvoert en de anderen observeren, met de focus geheel op het leren van de leerlingen. Ook *Lesson Study* kan een instrument zijn voor zowel ervaren docenten als beginners in de lerarenopleiding als de combinatie van beiden (De Vries, Verhoef & Goei, 2016). Hoe dan ook, het opleiden en verder professionaliseren van mvt-docenten is boeiend en uitdagend, zowel voor de (aanstaande) docenten zelf als voor de betrokken lerarenopleiders, en van het uiterste belang voor zo goed mogelijk mvt-onderwijs voor onze leerlingen.

Siebrich de Vries

1. Opgezet door de Pädagogische Hochschule Freiburg, de Pädagogische Hochschule Heidelberg en de Justus Liebig Universität Gießen, Duitsland.

LITERATUUR

- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. In W. Fuchs, M. Kohli, & F. Schütze, F. (Eds.), *Biographie und Gesellschaft*, Band 8 (pp. 3–421). Opladen: Leske + Budrich.
- Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research of what language teachers think, know, believe and do*. *Language Teaching* 36(2), 81–109.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in language teaching. A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Harbon, L. (Ed.). (2014). *Language teachers' narratives of practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D. C. C. L. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1990). *How critical reflection triggers transformative learning*. In: Mezirow, J. et al. (Eds.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 1–20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2008). *Einbinden von 'Reflektierter Unterrichtserfahrung' in E-Learning: Professionalisierung durch Aktionsforschungsprojekte*. Ed. Landestiftung Baden
- Württemberg. *E-LINGO–Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens* (pp. 68–77). Tübingen: Narr.
- Tripp, D. (2011). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. London, New York: Routledge.
- Vries, S. de, Verhoef, N., & Goei, S.L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor de onderwijspraktijk*. Garant: Antwerpen/ Apeldoorn.